



La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione

Reading comprehension from the perspective of critical thinking, according to Peter Facione

A compreensão da leitura na perspectiva do pensamento crítico, segundo Peter Facione

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>

Jaqueline Jéssica Manzanares Gómez

jaquelinejessicamanzanares@gmail.com

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Maximina Angélica Deza Sánchez

mdezas@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Etelvina Romero Guerreo

romeroetelvina860@gmail.com

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Beder Bocanegra Vilcamango

bbocanegra@unprg.edu.pe

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lima, Perú

Artículo recibido el 7 de enero 2022 | Aceptado el 27 de enero 2022 | Publicado el 23 de noviembre 2022

RESUMEN

El proceso cognitivo, desde aprender a escribir, hasta leer y comprender lo que se está leyendo es muy complejo. Razón por la cual, el objetivo es analizar el proceso de comprensión de lectura según la perspectiva del pensamiento crítico. En las circunstancias actuales, donde la virtualidad ha cambiado de paradigma, la comprensión de lectura se ha trasladado a un enfoque tecnológico de alto impacto, pero, aun sabiendo que todo es "más automático". El proceso de comprensión de lectura en relación con el pensamiento crítico de Facione, 2007 es analizado desde el método biográfico-narrativo al considerar los resultados de la prueba ECE 2019, que involucró a 165658 estudiantes de Perú, dado que se trata de dos categorías muy bien vinculadas a las prácticas didácticas docente. Para finalizar se resalta que la comprensión de lectura es insostenible sino se considera el pensamiento crítico, por ello, se puede destacar que el proceso de comprensión de lectura debe conducir al desarrollo del conocimiento.

Palabras clave: Comprensión lectora; Pensamiento crítico; Peter Facione

ABSTRACT

The cognitive process, from learning to write, to reading and understanding what is being read is very complex. For this reason, the objective is to analyze the process of reading comprehension from the perspective of critical thinking. In the current circumstances, where virtuality has changed the paradigm, reading comprehension has moved to a high-impact technological approach, but, even knowing that everything is "more automatic". The process of reading comprehension in relation to the critical thinking of Facione, 2007 is analyzed from the biographical-narrative method by considering the results of the ECE 2019 test, which involved 165658 students in Peru, given that these are two categories very well linked to the didactic teaching practices. To conclude, it is highlighted that reading comprehension is unsustainable if critical thinking is not considered; therefore, it can be emphasized that the process of reading comprehension should lead to the development of knowledge.

Key words: Reading comprehension; Critical thinking; Peter Facione

RESUMO

O processo cognitivo, desde aprender a escrever, até ler e entender o que está sendo lido é muito complexo. Por esta razão, o objetivo é analisar o processo de compreensão de leitura a partir da perspectiva do pensamento crítico. Nas circunstâncias atuais, onde a virtualidade mudou o paradigma, a compreensão de leitura passou para uma abordagem tecnológica de alto impacto, mas, mesmo sabendo que tudo é "mais automático". O processo de compreensão de leitura em relação ao pensamento crítico de Facione 2007 é analisado a partir do método biográfico-narrativo, considerando os resultados do teste ECE 2019, que envolveu 165658 alunos no Peru, dado que estas duas categorias estão muito bem ligadas às práticas didáticas de ensino. Finalmente, destaca-se que a compreensão de leitura é insustentável se o pensamento crítico não for considerado, portanto, pode-se destacar que o processo de compreensão de leitura deve levar ao desenvolvimento do conhecimento.

Palavras-chave: Compreensão da Leitura; Pensamento Crítico; Peter Facione

INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano tiene arraigo fundamentalmente en la estructura cognitiva que surge y se desarrolla en la escuela, las perspectivas sobre la comprensión de lectura y las diversas valoraciones que existen sobre ellas son muy variadas; sin embargo, para este propósito se consideran los aportes de: Cassany (2006), Cols, (2011), Boeglin (2015), Kaufman (2015), García (2017), los mismos que sitúan la comprensión de lectura en un contexto muy variado y con orientación cognitiva. Desde ya, la diversidad de las propuestas deja en libertad la acción didáctica del docente para promover que los escolares manifiesten mejores resultados. Por otro lado, el análisis del pensamiento crítico, desde la propuesta de Facione, posee apertura porque las seis habilidades (analizar, interpretar, autorregular, inferir, explicar y evaluar) son expuestas indistintamente por Sarduy, (2007), Díez (2013), Sáiz-Manzanares y Pérez, (2015), Aravena (2004), Eder, *et al.*, (2002) y Ochoa *et al.* (2019), con el fin de comprender que desarrollar el pensamiento crítico mediante la lectura de textos solo es un trabajo cognitivo. Se asume que leer es comprender y comprender es crear conocimiento a partir de la reflexión crítica de los leído.

El objetivo del estudio busca analizar la pertinencia del proceso de comprensión de lectura según la perspectiva del pensamiento crítico, considerando que comprender tiene implicancia en el desarrollo cognitivo del ser humano; no se trata de procesos individuales o desvinculados del desarrollo humano. Lo más pertinente es comprender la realidad asumiendo

que se debe solucionar los problemas es. Además, añadir el pensamiento crítico al proceso de comprensión es un hallazgo importante porque se trata de una ruta que debe considerar el docente con el fin de crear preguntas con sentido crítico.

El propósito del estudio es comprender las relaciones que existen entre la comprensión de lectura y el pensamiento crítico, en el entendido de que pensar críticamente es crear conocimiento desde la lectura porque un texto es un móvil cuya pragmática debe hacerse evidente al momento de leer un texto.

El estudio se justifica porque es necesario entender que la comprensión de lectura no es un proceso aislado del desarrollo humano, es todo lo contrario porque el pensamiento crítico es la representación estructural de seis habilidades bastante conocidas y que sobre ellas existen numerosos aportes conceptuales para caracterizar la comprensión de lectura como un proceso complejo y que posee mucha apertura. Finalmente, se debe valorar que el pensamiento crítico establece y define la base de la comprensión de lectura.

METODOLOGÍA

El estudio se basa en el método biográfico-narrativo¹, los resultados expuestos “es la narración de la experiencia vivida la que nos lleva a conocer los contextos y los tiempos

¹ La investigación biográfica narrativa tiene sus orígenes en la Escuela de Chicago, principalmente con la interesante obra de Thomas y Znaniecki «El campesino polaco en Europa y América», publicada entre los años 1918 y 1920 (Camas, 2001). Autores como Pujadas (1992) reconocen que, en esta obra, «se empezó a usar el término *life history* para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial» (p. 13).

en los que tuvo sentido” (Landin *et al.*, 2018, p. 232) porque, en la actualidad, caracteriza a miles de estudiantes y sus propios procesos de aprendizaje. Los desalentadores resultados definen y describen el comportamiento humano que intenta responder, con relativo éxito, a la exigencia de la prueba ECE, “la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo” (Huchim y Reyes, 2013, como se citó en Ladin *et al.*, 2018, p. 231) mediante la participación como sujetos de investigación que, en lo posterior, quedará como registro la experiencia de haber sido evaluados. El estudio toma como referencia los resultados de la prueba ECE 2019 (<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>). Se trata de la prueba aplicada a nivel nacional; sin embargo, los resultados que motivan el estudio solo corresponden a la región Piura. El informe analizado forma parte de la estructura narrativa peruana, el mismo que no tiene restricciones para el uso y análisis cualitativo. Los resultados expuestos han permitido asociar dos categorías: comprensión de lectura y pensamiento crítico. Los resultados focalizados en Piura (Perú) corresponden a que el 99.2% de instituciones educativas peruanas fueron evaluadas en 2° y 4° grados y solo el 95.8% de estudiantes participaron a nivel nacional (MINEDU, 2019, p. 5). En el caso de Piura, se determinó que el 4.5 % de los estudiantes de 2° grado están en proceso de inicio, el 62% está en proceso y solo el 33.4% ha demostrado el nivel satisfactorio. En el caso de

4° grado, los resultados también son relativos, es decir, el 27.4% está en la etapa inicial, el 37.2 % está en proceso y el 30.1% se ubica en el nivel satisfactorio. Este comportamiento cognitivo de los escolares a nivel nacional se refleja de manera negativa; puesto que, en el año 2016, el nivel de satisfacción a nivel nacional fue del 46.4%, en el año 2018 se logró el 37.8% y, en el año 2018, se alcanzó el 37.6% en el mismo nivel. Es evidente que la comprensión de lectura, al menos para los grados de la muestra en estudio, requiere de una perspectiva distinta y que al mismo tiempo acoja las categorías planteadas por Facione (2007), dado que se trata del desarrollo de la cognición mediante el análisis, la interpretación, la autorregulación, la inferencia, la exposición y evaluación.

Este estudio ha reunido dos categorías cuyas relaciones debe considerarse dentro del proceso de comprensión de lectura, porque la comprensión de lectura solo existe si genera cambio de actitud en los escolares. Los resultados logrados por los estudiantes de la región Piura, según la evaluación ECE-2019, son muy desfavorables porque rige el predominio del ejercicio memorístico. Los resultados registrados, de manera global, se vinculan, indistintamente con las seis habilidades que plantea Facione, porque se trata de procesos cognitivos transversales al proceso de comprensión; es decir, comprender implica *analizar* todo lo necesario y desde diferentes perspectivas, ello conduce a saber *interpretar* como proceso complementario. Estas dos habilidades permiten que el escolar pueda *autorregularse* sobre sus decisiones tomadas

anteriormente. Linealmente, se puede considerar que se puede *inferir* la mayor cantidad de ideas posibles con el fin de exteriorizar mediante el saber *explicar* y *evaluar* todo el proceso. En plano de la evaluación ECE 2019, el ejercicio del docente tiene una perspectiva de la comprensión de lectura distinta a lo que preconiza Facione.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Las competencias de lectura y el pensamiento crítico

Dentro del perfil de egreso, del estudiante de Educación Básica Regular, “el área de Comunicación vincula las siguientes competencias: se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (MINEDU, 2016, p. 108), la cual se desarrolla desde los primeros años de vida cuando se da el primer contacto con el mundo escrito, al explorar, manipular textos que están en su entorno: cuentos infantiles, revistas, recetarios, entre otros. En un inicio, los niños avizoran las páginas cuando miran sus ilustraciones, enseguida, piden al adulto que les lea, porque perciben que hay información escrita, o leen por sí solos contando una historia con sus propias palabras, posteriormente, identifican algunas palabras conocidas en los textos. Desde ya se trata de un proceso continuo y que al mismo tiempo “leer un texto de modo activo presupone saber lo que uno espera encontrar en él, dialogar con él, plantearse pregunta y buscar respuestas” (Boeglin, 2015, p. 127); por lo tanto, el proceso de lectura no solo es la acción cognitiva del lector porque la

interactuación con el autor trasciende porque el cuestionamiento mediante el planteamiento de preguntas es insoslayable.

Sin duda alguna, cuando se les da oportunidades de escuchar y leer por sí mismos, disfrutan y buscan información, pues realizan anticipaciones del significado antes de haberlos leído o escuchado, como también interrogan los textos, motivados por su interés, para construir su propio significado. Por ello, la importancia en el II ciclo de educación inicial de promover diversas experiencias de lectura que los conlleve a acercarse al sistema de escritura para obtener información, hacer inferencias e interpretaciones de información implícita y explícita en el texto para expresar sus gustos y preferencias a través de la lectura no convencional. En efecto, en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” (MINEDU, 2016, p. 108), los niños y niñas combinan ciertas capacidades comunicativas básicas: obtiene información del texto escrito, en la que identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las imágenes cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, letreros en diversos medios. Desde esta perspectiva, se entiende que “leer es construir significado: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesoria, establecer relaciones entre diferentes datos incluidos en el texto” (Kaufman, 2015, p.32). Esto supone que el escolar se desarrolla a temprana edad con la discriminación de ideas, por lo cual el pensamiento crítico se manifiesta de una manera incipiente, pero que con el paso del tiempo no se desarrolla de modo enfático.

Teorías del aprendizaje de la lectura

Existe la discusión sobre cómo los niños adquieren la lectura y la de cómo abordar su enseñanza, por lo que es necesario que los docentes conozcan todo sobre este proceso, e ignorarlo, sería caótico (en un futuro cercano) para el estudiante. Por ello, Suárez *et al.* (2014) “las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos académicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación” (p. 56). Desde esta perspectiva, muchos estudiosos han llegado a plantear varias teorías sobre el aprendizaje de la lectura, entre ellas: “la teoría innatista formula que el ser humano nace con predisposición para aprender y, en este caso, la premisa básica que se deriva de este enfoque es que sería posible el aprendizaje precoz de la lectura” (Tracey y Mandel, 2012, como se citó en Suárez *et al.*, 2014, p. 57). Ante ello, podemos concluir que el ser humano posee un rasgo adherido a él desde el nacimiento, el cual le facilitará reconocer los patrones de lectura cuando se encuentre con un texto.

Otra de las teorías inmersas en este ámbito es la teoría sociocultural: “[...] que viene a postular que las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales del mismo” (Tracey y Mandel, 2012, como se citó en Suárez *et al.*, 2014, p. 57), por lo tanto, el individuo, no puede desligarse de su entorno social, ya que en él y de él aprenderá lo necesario para volcar su vida hacia otros enfoques. Sus relaciones socioculturales le otorgarán grandes fuentes de información que, de una u otra forma, le certificará una conexión biunívoca de “lo que

sabe” con “lo que podría llegar a saber”. Este mecanismo es posible gracias a las ideas que cada quien desarrolla, la vida de las personas se conoce o se manifiesta por medio de ideas. El proceso de lectura permite identificar ideas mediante la comprensión. Todos los comentarios críticos o analíticos se sustentan en ideas, razón por la cual el proceso de comprensión con pensamiento crítico es el predominio de ideas con el fin de discutir lo fáctico; sin embargo:

“La idea es el único salto mortal que podemos dar estando sentados” (Anna Maria Testa). “¿Idea? ¿Hemos oído bien, hay alguien que tenga una idea? Más vale cambiar de idea enseguida” (Pietro Gagliardi y Silvio Saffirio). “Las ideas son como los imbéciles: no existen definiciones, hay solo ejemplos” (Marco Magnani). Lo dicho hasta ahora, son solo tres intentos para acercarnos a una explicación de la palabra idea, que afirman cuatro publicistas italianos (Corradini, 2011, p. 47)

La teoría maduracionista afirma que “desde esta perspectiva se ha postulado que los niños necesitan madurar y desarrollar su conocimiento antes de comenzar el proceso formal de aprendizaje de la lectura” (Jiménez *et al.*, 2014, p. 396). Entrelazando la relación con el aprendizaje significativo, el cual contrasta los conocimientos nuevos con los que ya se adquirió, explicaría que el proceso de lectura establece un antes y un después, y que en este recorrido de incorporarse el pensamiento crítico. Madurar, cognitivamente, implica alcanzar el desarrollo completo de las habilidades para luego, entender los patrones de lectura que se les enseñarán como parte de

su proceso formativo. Lo cognitivo determina que la lectura es un proceso complejo y múltiple que hace posible coordinar una serie de procesos automáticos y no conscientes, por ello es que el tratamiento de las ideas no siempre es objetivo. Cada idea es una aproximación individual que acarrea conocimiento e ignorancia, esta última podría quedar de lado siempre y cuando el pensamiento crítico capitalice el proceso de aprendizaje.

La lectura

Leer es un proceso de construcción de significados a partir del tema que deseamos comprender, en el que intervienen: 1) El texto, como el elemento portador de significados de una afirmación escrita, oral, visual o cultural, por ejemplo, reconocer la estructura de una poesía diferenciándola de un cuento. 2) El lector, como el sujeto activo que interactúa con el texto, evidenciando sus saberes previos, inquietudes e intereses. En esta misma línea, Cassany (2006) señala que “más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender, es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas (...)” (p. 1). Leer es entender y entender es construir significados sobre lo que se pretende entender. Es así como se provoca la interacción activa entre el que lee, el mensaje y los contextos socioculturales, de tal manera, que en el actuar del estudiante desarrolla capacidades asociadas a la forma de comunicarse oralmente, al placer por la lectura y al pensamiento reflexivo. En

efecto, incluye habilidades, contenidos y formas antecesores de leer a su manera, estilos de leer y escribir, que destaca destrezas como la comprensión de las letras, el registro y manejo de sonidos y situaciones de cómo se utiliza el lenguaje. “Tenemos una comprensión, pero no siempre formamos representaciones. (...) Las representaciones, en lugar de ser el locus primario de la comprensión, son solamente islas en el océano de la aprehensión práctica y no formulada del mundo” (Taylor, citado en Cols, 2011, p. 65), porque el conocimiento y su proceso de especialización permite comprender el mundo fragmentado y en todo caso, la escuela es parte de la fragmentación. La escuela es la representación distorsionada de la realidad porque no responde a las necesidades de los escolares, el aprendizaje es también una representación que no refleja lo que “se necesita aprender”.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es una modalidad de comunicación compleja, que dentro de un proceso de simbolización pasa por una serie de etapas y requiere dominar ciertas habilidades y destrezas, que surgen como respuesta a las percepciones, pensamientos y acciones, generadas por una permanente reorganización de conexiones cerebrales, produciéndose la actividad mental. Así pues, Vidal y Manriquez-López (2016) afirman que “la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas” (p. 97). La lectura es

la habilidad de leer y de entender lo leído, como una necesidad primordial para destacar en los diversos factores de esta vida llena de retos académicos, pues, de su incorporación resulta, el empoderamiento del entorno, el progreso propio e inclusive la integración social, aunque “no existe un lenguaje puramente referencial y otro netamente expresivo; no se trata de dos categorías drásticamente diferenciadas” (García *et al.*, 2017, p. 19); sin embargo, comprender que el lenguaje es una representación con la cual el hombre de forma intencionalmente desde la escuela requiere de mucho esfuerzo. Lejos de que el lenguaje sea el recurso creativo de la humanidad, también ha traído sus propios problemas, porque no todos comprenden lo que deben comprender y los que lo hacen no acusan pensamiento crítico

Según indican Muñoz y Almonacid Fierro (2015) “(...) ofrecer situaciones de aprendizaje fundamentadas en experiencias ricas en estímulos, fomentando a la par actividades intelectuales, podría promover la activación de nuevas sinapsis. Por su parte, una nueva información podría, (...), llevar a la evolución del conocimiento del individuo” (p. 170). No obstante, estimula la reconstrucción de grupos neuronales, las cuales procesan experiencias, vivencias y lenguaje en una fluida y reciprocidad constante de información que es captada por los sentidos y es convertida en estímulos eléctricos que circulan por las neuronas, siendo ordenadas y registradas en la memoria, relacionando lo nuevo y lo ya conocido, dándose la plasticidad cerebral.

La comprensión desde y con pensamiento crítico

Leer es comprender y comprender con pensamiento crítico es crucial tanto para quienes promueven y desarrollan ideas en torno a ello; sin embargo, todo tiene implicancias en el desarrollo del conocimiento del docente que, progresivamente, se consolida, con el fin de ver los mejores resultados. “El conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están asociados a representaciones identitarias y teñidos de valoraciones y emociones de diferente signo” (Cols, 2011, p. 76), y con ello se configura el sentido de pertenencia del conocimiento. Leer es producir conocimiento a partir del logro de la inferencia y, por tanto, leer trasciende en el desarrollo emocional de las personas.

El proceso de la lectura se inicia con la función visual, es decir, hay una identificación visual de los símbolos y los asocia con las palabras, para pasar a la correlación de estas con las ideas. En esta organización se ponen en actividad una serie de procesos cognitivos-lingüísticos que cumplen un propósito preciso, por tal motivo, el leyente requiere recobrar de su memoria la información semántica y sintáctica para obtener la información de la lengua escrita. Existen métodos para que el proceso de lectura sea más factible, al respecto, Santiago (2021) en su investigación distingue tres etapas que pasa en el aprendizaje como “logográfica, reconociendo visualmente los rasgos gráficos. Después, con la lectura alfabética se convierte en grafema y

fonema; por último, una lectura ortográfica vía visual se reconoce al instante las palabras” (p. 32). En efecto, para aprender a leer y escribir, el niño tiene que comprender que los grafemas son símbolos gráficos que corresponden a segmentos sonoros. Es decir, tiene que percibir que las letras son símbolos gráficos que corresponden a segmentos sonoros y ser conscientes que hay una interacción entre el sistema oral y escrito, por lo que se origina la conciencia metalingüística, referida al conocimiento del lenguaje en los niveles: 1) Pragmático, en la forma de cómo el niño se comunica a través del intercambio de palabras conversaciones, gestos, discursos en el contexto social, por ejemplo, al interactuar de manera visual con otra persona, al saludarse, respondiendo, entre otros. 2) Semántico, cuando hace referencia a la temática, al significado de las diversas palabras que emplea en sus oraciones, es decir a la combinación de fonemas, por ejemplo: describe láminas, organiza secuencias, explica absurdos verbales. 3) Sintáctico, cuando se organizan las palabras en las frases y oraciones sencillas que el niño emplea en su vida diaria. 4) Fonológico, para referir a los sonidos del lenguaje, discriminar rimas iniciales y finales y nombres de los grafemas.

Asumir que existen mecanismos que ayudan a comprender no significa que lo literal es suficiente, un ejemplo que transgrede el desarrollo de la autonomía es precisamente el desarrollo del conocimiento mediante la paráfrasis, hasta el momento se asume que parafrasear es asumir, críticamente, algunas posturas. Parafrasear no es comprender explícitamente, para ello se requiere del pensamiento crítico, porque cuando una persona sigue la idea de otro interlocutor

solo es el reflejo interpolado. Comprender la realidad desde la perspectiva crítica implica discriminar quién es el individuo que escribe y cómo debemos comprenderlo críticamente. Este vaivén tipifica como personas cultas, académicas, vulgares, etc.; donde cada quien tiene una lectura de la circunstancia. ¿Qué debe comprender un niño cuando escucha a su maestra?, en realidad, ambos son parte de la narrativa, donde “que el hombre de la calle da por hecha su realidad específica; el filósofo [...] intenta identificar una auténtica realidad subyacente” (Packer, 2018, p. 226), y por ello es que cada quien comprender lo que le es significativo o en su defecto es llamativo para la racionalidad. Leer, de pronto, exige muchos procesos, estrategias, mecanismos, propuestas, métodos, técnicas. El acervo del docente es una respuesta casi ontológica a las expectativas del niño que intenta comprender; sin embargo, la narrativa que coexiste entre ellos es solo el “procedimiento metodológico orientado a la obtención de información pertinente y útil para describir un entorno humano y las actividades que en él se desarrollan...” (Verd, 2016, p. 244), con el objeto de perennizar el protagonismo, el niño demostrando que comprendió lo necesario y el docente tratando de comprobar el tipo de comprensión. Los resultados que, actualmente, pueden valorarse como una cartografía del proceso de comprensión o una discreta narración que refleja limitaciones se puede observar en la Tabla 1, pero al mismo tiempo se debe relacionar que los resultados son adversos, por lo que, se asume que el proceso de comprensión de lectura es ajeno a la propuesta de Facione.

Tabla 1. Resultados de la prueba ECE 2019. Región Piura (Perú).

Nivel	Educación primaria		Educación Secundaria
	2° grado	4° grado	2° grado
Previo al inicio		5.4%	18.1%
Inicio	4.5%	27.4%	46 %
En proceso	62%	37.2%	24.3%
Satisfactorio	33.4%	30.1%	11.7%

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

Obsérvese cómo los resultados pueden compararse con las seis habilidades que configuran el pensamiento crítico al momento de encarar la evaluación ECE 2019. Véase el Tabla 2, en

el que se plantea la utilidad de las habilidades en relación con el proceso de comprensión de lectura.

Tabla 2. Pertinencia de las habilidades del pensamiento crítico con el proceso de comprensión de lectura.

Habilidades del pensamiento crítico (Facione, 2007)		Referencias teóricas
Proceso de comprensión de lectura	Análisis	“El análisis de información forma parte del proceso de adquisición y apropiación de los conocimientos latentes acumulados en distintas fuentes de información”. (Sarduy, 2007, p. 3).
	Interpretación	“Consiste en conferirle sentido a la acción o, lo que es lo mismo, en atribuirle motivos e intenciones al sujeto agente de la acción” (Díez, 2013, p. 64).
	Autorregulación	“La reflexión consciente sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje” (Brown, citado en Sáiz-Manzanares & Pérez, 2015, p. 15)
	Inferencia	“Representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje”. (Gutiérrez-Calvo, 1999). “Las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo” (Singer, 1994) (Aravena, 2004, p. 146)
	Explicar	Klimovsky e Hidalgo (1998) 1. Dar reglas para la acción; 2. aclarar el significado de una palabra; 3. proveer un porqué, proporcionar la razón de algo que inicialmente resulta ininteligible. Eder (2002) 1. Dar a entender algo a otros; 2. Aclarar, clarificar u ordenar; 3. Relatar o justificar hechos acontecidos; y 4. Relacionar causas con efectos. (Eder, María Laura; Adúriz-Bravo, Agustín, 2008, pp. 105-106)
Evaluar	La evaluación es un proceso consustancial al aprendizaje en cuanto es un insumo para verificar su desarrollo y adquisición (Ochoa y Moya, 2019, p. 44).	

Partiendo, mínimamente, de algunas valoraciones conceptuales acerca de las seis habilidades del pensamiento crítico no es suficiente deducir que se trata de categorías subordinadas al proceso de comprensión de lectura. Es necesario cohesionar el pensamiento crítico al proceso de comprensión de lectura, considerando que el ser humano no solo se desarrolla comprendiendo diversos tipos de información. Se trata de producir conocimiento a partir de la lectura. Esto solo es posible siempre y cuando el desarrollo de las habilidades sea un trabajo académico muy consciente del docente. No puede hablarse de que la comprensión sea un proceso solo para especular cuando se evalúa porque comprender es la demostración taxativa del desarrollo de la cognición mirando que la comprensión trasciende por el sentido crítico del contenido y al mismo tiempo relieves el desarrollo humano.

Analizar

Los cuestionamientos sobre esta habilidad son importantes considerando que no siempre se analiza antes de tomar una decisión, la exigencia sobre la humanidad trasciende cuando se busca determinar cuán profundo es el análisis como respuesta cognitiva. Los procesos comunicativos sociales entre el docente y los alumnos son solo modelos comunicativos porque no siempre se parte del análisis del contenido. La comprensión de lectura implica analizar y al mismo tiempo se trata de "identificar la relación que existe entre la inferencia propuesta y la real, entre las declaraciones,

preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación propuestas para expresar creencia, juicio, experiencia, razones, información u opinión" (Facione, 2007); por lo tanto, encarar cualquier ejercicio de lectura es trascender con el conocimiento entre lo que propone el escritor y las pautas de la realidad, la colisión cognitiva se genera cuando el conflicto es la resultante cuando se intenta aprender comprensivamente. Este hecho, naturalmente, no busca convencionalidades sobre el mensaje del escritor. ¿Cuál sería el siguiente paso para naturalizar la comprensión como un proceso cognitivo de desarrollo humano en la lógica de Facione?, asumiendo que comprender es crear representaciones y "una representación es un hecho cognitivo y es la forma como aprehendemos (hacemos nuestro, tomamos conciencia de) el mundo" (Peña, 2014, p.110), y con ello el individuo puede manifestar que su comprensión no lo conduce a ser el "contestador" de preguntas, porque es el docente quien tiene la responsabilidad para la que la comprensión de lectura desarrolle la conciencia.

Interpretar

Las condiciones en las que se desarrolla el poder de la cognición durante y después de la lectura, y su propósito de comprender el mensaje debe pasar otro filtro no menos importante. ¿Cómo es que el docente descubre el tránsito del análisis a la interpretación? Esta encrucijada es, muchas veces, imperceptible porque el proceso de evaluación es muy frágil y los resultados siempre discriminan negativamente a estudiante.

Este proceso cognitivo no se refleja como habilidad dentro del proceso porque entender no solo es responder una prueba objetiva que se ha construido arbitrariamente, interpretar es "entender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convencionalismos, creencias, reglas, procedimientos o criterios" (Facione, 2007, p. 15). Las prácticas docentes no responden al sentido estricto que plantea Facione porque siempre se busca que los estudiantes entiendan un solo texto como si fuera el único valor de verdad. Cuando la comprensión sea una experiencia significativa, el escolar habrá demostrado que sabe entender y es capaz de manejar conceptos ajenos a los propósitos convencionales. Entonces, leer es interpretar siempre y cuando los nuevos significados sean producto de la creación de nuevos significados.

Autorregular

Se entiende que un niño frente a su maestra/o desarrolla una serie de actitudes naturales, el docente es el estímulo por naturaleza, es la persona que recubre el conocimiento y lo expone a la luz de las expectativas; sin embargo, el comportamiento y las condiciones etológicas son evidentes cuando cada individuo, al amparo de su libertad, es como es. El proceso de lectura como ejercicio que demanda esfuerzos notables de cognición debe someterse estrictamente a mecanismos que son producto del autocontrol o buscan el autocontrol cuando se intenta construir mensajes que

defienden cualquier tesis o manifiesta el poder de la antítesis, de este modo se entiende que la comprensión de lectura con pensamiento crítico es un proceso muy proclive a la autorregulación humana, dado que se trata de las acciones que tratan de "monitorear autoconscientemente las actividades cognitivas de uno mismo [...]" (Facione, 2007, p. 17), con el fin de construir la identidad o la misma autonomía. Entonces, ¿es posible caracterizar la comprensión ajena al proceso de autorregulación? El aprendizaje es una consecuencia lógica del pensamiento crítico, para ello se requiere saber que la autorregulación es un proceso simbiótico entre la racionalidad y el poder de las emociones. Solo cuando se lee críticamente se puede comprender que el proceso evolutivo es significativo.

Inferir

Todas las habilidades expuestas por Facione responden a los mismos procesos cognitivos; por lo tanto, la escuela y el modelo de docente es solo un ejercicio interpolado de experiencias o modelos basados en el poder de la cognición. Por mucho tiempo se ha entendido que pensamiento crítico es solo el acto de criticar lo suficiente, de ahí que la crítica constructiva es un recurrente ejercicio necesario; sin embargo, el desarrollo humano solo se manifiesta cuando se resuelven problemas, al parecer la escuela no está destinada para ello; no obstante, es responsable de la cognición de los escolares. La caracterización del proceso de lectura y sus diversos enfoques sostienen que la inferencia es una categoría muy suficiente que tiene

prerrogativas sobre otros niveles, y con ello se puede determinar si es que el escolar comprende lo suficiente; sin embargo, el proceso de comprensión poco se ha asociado al pensamiento crítico porque lo inferencial es todavía un poco distante de la misma cognición del docente. En la versión de Facione (2007), saber inferior es «identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formar conjeturas e hipótesis, considerar información relevante y deducir las consecuencias, fluir [fluir] de datos, declaraciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representaciones» (Facione, 2007, p. 16). Es evidente que la cognición humana es reveladora de la capacidad humana cuanto encara su aprendizaje con el hecho de identificar todo aquello que rodea al escolar. Comprender, desde lo inferencial, es el acercamiento absoluto con contexto donde pervive el escolar. De este modo, se debe entender que inferir es un ejercicio cognitivo pragmático que no está disociado de cualquier otra categoría.

Explicar

Los modelos de aprendizaje y de conducta humana solo pueden evidenciar cuando o comprendido trasciende y que además la naturaleza humana tiene prototipos que solo se conocen cuando se exteriorizan las ideas. De este modo, comprender críticamente, es “expresar los resultados del razonamiento propio, justificar tal razonamiento en términos de consideraciones evidentes, conceptuales,

metodológicas, criteriológicas y contextuales en las que se basaron los resultados personales, y presentar el razonamiento personal con argumentos coherentes” (Facione, 2007, p. 17). En caso contrario no se puede valorar el tipo de aprendizaje y mucho menos se puede deducir el nivel de comprensión. Las analogías son muy singulares cuando se caracteriza el comportamiento humano; puesto que el arte de hablar no es arte por arte o por una cuestión de grandilocuencia. En realidad, saber hablar es una consecuencia del razonamiento cognitivo, saber hablar implica saber explicar. El aprendizaje no podría ser notorio sin las explicaciones suficientes, ello no debe suponer que se trate de ciertas habilidades conexas a la misma cognición. Los modelos educativos generan comportamientos humanos sobresalientes y pueden ser evidentes solo cuando se comparan, en estas comparaciones, se refleja que la comprensión estaría encapsulada si es que no se expone lo suficiente, aunque ello solo suponga sacar a la luz lo que no es posible.

Evaluar

Finalmente, se debe comprender que el pensamiento crítico es solo un proceso que no jerarquiza las seis habilidades porque no existe dependencia entre ellas. Probablemente, un análisis incorrecto conduzca al error, ello significa que no se ha evaluado las condiciones adecuadas del análisis. Desde la perspectiva del pensamiento crítico, ¿qué implicancias tiene la evaluación en el proceso de comprensión?, se entiende que cualquier habilidad que plantea

Facione provoca reacciones desde la misma cognición y para la cognición y que además ya pasó por el proceso de evaluación, de ahí que las decisiones no siempre son las mejores. En este sentido, para Facione y su perspectiva, evaluar significa “acceder a la credibilidad de las declaraciones [...] experiencia, situación, juicio, creencia u opinión que tiene una persona, y acceder a la fortaleza lógica de la relación entre la inferencia real y la propuesta entre declaraciones [...]” (Facione, 2007, p. 16).

Discusión

La escuela, de modo general, es un espacio muy prolijo en la que convergen y divergen pensamientos, con los cuales se busca el desarrollo cognitivo mediante estrategias pertinentes. Precisamente, cuando se trata de la comprensión de lectura, siempre ha sido evidente que los resultados no son los mejores, puesto que el caso peruano es uno de los últimos países que no supera el límite planteado por PISA; sin embargo, la comprensión, en sí misma, no puede ser la tarea que provoque aprendizajes significativos, porque es necesario reconocer hacia dónde conduce el “saber comprender”. El desarrollo de competencias tiene constructos muy discretos y al mismo simple de entender; es decir, saber ser, saber conocer y saber hacer.

Estos tres atributos indican que la comprensión de lectura va más allá de lo sospechado porque comprender implica el dominio de tres tipos de saberes; sin embargo, ninguno de ellos es evidenciable en la prueba ECE 2019, en el caso de la región Piura. Este

antecedente no puede ser el único para el análisis porque la comprensión de lectura es un proceso paulatino que debe cambiar la actitud de los escolares. En este sentido, se entiende que leer es comprender y comprender crear conocimiento, entonces la comprensión de lectura no puede ser solo el registro de respuestas mediante preguntas, se trata de lograr el “saber ser” cuando el desarrollo del pensamiento crítico es evidente. Resolver preguntas con el propósito de responder las expectativas de las pruebas ECE o PISA no es suficiente porque el pensamiento crítico y sus seis habilidades denotan la pureza de la cognición. Comprender información no es suficiente, como tan poco lo es que exista el pensamiento crítico distante de la comprensión. Esta relación permite analizar que el desarrollo del pensamiento crítico antes de la lectura tendrá su efecto en la condición humana de los escolares y, por otro lado, el pensamiento crítico como producto de la comprensión haría pensar que la condición humana avanza positivamente porque los escolares no aceptarían, fácilmente, cualquier idea que tengan que encarar.

CONCLUSIÓN

La investigación se inicia ante la identificación de los resultados adversos, tanto a nivel nacional como a nivel regional, en ellos se caracteriza la comprensión en proceso y que evidentemente es muy limitado, con ello se desprende que el desempeño docente muestra algunas dificultades, por lo que se concluye de la siguiente manera:

- La comprensión de lectura y su pertinencia en la escuela es un proceso cognitivo que necesita comprenderse desde la importancia del pensamiento crítico, porque es una categoría interdependiente a cualquier otra que pretende desarrollar la cognición. El pensamiento crítico es una categoría transversal al proceso de comprensión de lectura, porque las seis habilidades están concomitantemente antes, durante y después de la misma, considerando que comprender la información permite que el hombre trascienda necesariamente cuando crea conocimiento antes que repetir la información.
- El pensamiento crítico es una categoría universal aplicable a cualquier disciplina o área curricular en la escuela, considerando que aporta y define el sentido de la comprensión en función del “saber ser” frente a la incertidumbre; es decir, que el acto de leer deja implícito la idea de comprender, lo cual significa que la realidad debe ser el objeto que genere expectativas en los escolares. El pensamiento crítico desarrolla el “saber ser” cuando la comprensión de lectura es una tarea formativa que implica el desarrollo humano desde la escuela.
- El desarrollo de las seis habilidades (Facione, 2007), como elementos concomitantes, define las condiciones propias del ejercicio mental y cognitivo cuando se lee con el fin de comprender la realidad para actuar sobre ella con el fin de asumir nuevos roles.
- La comprensión de lectura no puede ser solo un ejercicio de control mediante una prueba nacional, porque se trata de una manifestación cognitiva vinculada al desarrollo del pensamiento, es decir, comprender es pensar, pensar es comprender con los atributos señalados como habilidades inherentes a la condición humana que se vivifica desde y en la escuela.

REFERENCIAS

- Aravena, S. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Onomázein*, 2(10),145-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517755007>
- Boeglin, M. (2015). *Leer y redactar en la universidad*. Ediciones de la U. Colombia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* [Fragmento en PDF]. Anagrama. <https://n9.cl/gej0>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Homo Sapiens. Argentina.
- Corradini, M (2011). *Crear, cómo se desarrolla la mente creativa*. Narcea.
- Díez, A. (2013). Sobre la interpretación: (I) Teoría de la acción. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(117), 47-66. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352013000100004>
- Eder, M. L., y Adúriz-Bravo, A. (2008). LA EXPLICACIÓN EN LAS CIENCIAS NATURALES Y EN SU ENSEÑANZA: APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 4(2),101-133. [fecha de Consulta 22 de noviembre de 2021]. ISSN: 1900-9895. Recuperado de: <https://n9.cl/tlkqs>
- Facione, (2007). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of*

- Educational Assessment and Instruction <https://n9.cl/2gd2j>
- García, M., y Huamán R. (2017). *La imaginación escrita*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N., y O'Shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 397-414. <https://n9.cl/asvjd>
- Kaufman, A. (2015). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique. Argentina.
- MINEDU. (11 de octubre de 2016). Todas las niñas tienen derecho a acceder a una educación de calidad [Artículo web]. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=40128>
- MINEDU. (marzo de 2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Muñoz, F., y Almonacid, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: Una Propuesta para el aula de la Primera Infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162-177. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/576/592#>
- Ochoa Sierra, L., y Moya Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Revista Folios*, (49),41-60. <https://n9.cl/i4lnp>
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. DGP. Colombia
- Peña, C. (2014). *Más allá de las palabras*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Sáiz-Manzanares, M., y Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1),14-30. <https://n9.cl/g1op5>
- Santiago, Y. (2021). Acompañamiento Pedagógico y Aprendizaje de Comunicación y de Matemática de los estudiantes de Educación Básica Regular (Primaria) de la región Callao (2018) [Tesis para obtener el grado de Magíster]. Universidad San Martín de Porras. <https://n9.cl/aokdj>
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020&lng=es&tlng=es.
- Suárez, N., Rodríguez, C., y Shanahan, I. O. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4, 55-65. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v4i1.40> <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>.
- Verd, J. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vidal, D., y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 177, 95-118. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>